

Exploraciones didácticas en el campo de la formación de docentes en ejercicio de su profesión

ARDILES, Martha²; SANDOVAL, Stefanía (colaboradora)³

Universidad Católica de Córdoba

“Acción, discurso y pensamiento (...) para convertirse en (...) acontecimientos y modelos de pensamientos o ideas, lo primero de todo han de ser vistos, oídos, recordados y luego transformados en cosas, en rima poética, en página escrita o libro impreso, en cuadro o escultura, en todas las clases de memorias, documentos y monumentos”.

(Arendt, H., 2009, p. 108)

La enseñanza, su praxis, sin duda, ha sido atravesada por diferentes acontecimientos que han marcado un antes y un después. ¿Nos encontramos hoy frente a un acontecimiento capaz de permear todas nuestras prácticas educativas? Explorar la situación que atraviesa actualmente al campo educativo y atender los sostenidos interrogantes de sus actores (docentes, asesores, directivos, etc.) nos convoca a interrogarnos: ¿qué hacer?, ¿para qué?, ¿hacia dónde?, ¿y después qué? En este punto convergen reflexiones de tipo ontológicas, epistemológicas, políticas y metodológicas. En este escrito, reflexionaremos en torno al hecho educativo suscitado en tiempos de aislamiento social y preventivo en la formación de docentes en el ejercicio de su profesión.

En un primer momento, pondremos en tensión los enfoques tecnocráticos (no técnicos) con los interpretativos y emancipatorios vinculados a los entornos virtuales de aprendizaje. Luego, nos abocaremos a analizar un acontecimiento que suscitó una praxis ético-educativa que nos facilitó amplificar la polifonía de subjetividades y narraciones. A continuación, indagaremos la redefinición actual de la espacialidad como condición que habilita el desplazamiento de la mismidad hacia la otredad. Finalmente, socializaremos la experiencia metodológica suscitada a los fines de objetivar la restructuración y redefinición cognitiva a partir de la irrupción del acontecimiento y del otro en una mediación lingüística y simbólica.

Palabras clave: acontecimiento, profesores, alumnos, formación.

1. El cambio en educación: entre aceleración social y clivajes hermenéuticos

La enseñanza es una acción social compleja. Entre otras cuestiones, su trabajo se caracteriza por crear invenciones siempre renovadas que se presentan como posibilidades más profundas en tiempos signados por la supresión material del encuentro *vis a vis* en las instituciones educativas habituales. La pandemia actual imprime cierta inconsistencia en la novedad del *clivaje hermenéutico educacional* que supone la supresión del encuentro presencial en las instituciones escolares. En este sentido, afirmamos junto con Arendt (1996) que:

“Una crisis se convierte en un desastre sólo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios. Tal actitud agudiza la crisis y, además, nos impide experimentar la realidad y nos quita la ocasión de reflexionar lo que esa realidad brinda”.
(Arendt, p. 186)

Lo anterior nos convoca a considerar los alcances y limitaciones de determinados

² Prof. y Lic. en Cs. de la Educación (UNC), Esp. en Currículum (FLACSO), Mgtr. en Ciencias Sociales (UNC), Docente de la Universidad Católica de Córdoba e integrante del Equipo de Investigación “Educación Secundaria: Estrategias de enseñanza que se evidencian en las prácticas desde las intencionalidades hasta la evaluación de los aprendizajes. El caso de las provincias de Córdoba, Entre Ríos y Buenos Aires (2019-2020)”.

³ Estudiante avanzada de la Lic. y Prof. en Cs. de la Educación (UCC) y de la Lic. en Sociología (UNC).

Colaboradoras en la construcción de la experiencia: Lic. Sandra Albarracín, Lic. Emilia Gallardo, Lic. Ana Laura Lallana, Lic. Mariana López. Participación especial en la cátedra: Cecilia Pastawski, Lic en Artes Musicales (U.N.A) y Mgtr. de canto (ISATC - Instituto Superior de Arte del Teatro Colón).

discursos educativos que, desde el siglo XX, conviven en nuestras aulas, tales como enfoques tecnocráticos -también llamados ejecutivos- que formatean sujetos en función de un modelo preestablecido, que ponen las emociones por fuera de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, que entienden un sujeto epistémico sin carne, sin deseo, sin afectos. Esto ocurre en tensión con otros discursos que privilegian la invención de las propuestas a partir de quiénes son los sujetos de aprendizaje y ponen énfasis en el vínculo, en los afectos, en la confianza y en el escenario y contexto en que se desarrollan.

Por otra parte, investigaciones recientes referidas a la masificación y naturalización de los entornos tecnológicos y digitales (Bordignon et al., 2020; Lenhart, 2015; Madden et al., 2013; Rainie, 2014) dan cuenta del *hábito tecnológico preexistente* al momento de la irrupción del confinamiento obligatorio en las poblaciones de jóvenes. El proceso de aprendizaje de los estudiantes supone una “vuelta hacia atrás” (Boggino, 2016) que integra y articula simultáneamente el pasado en el cual se han incorporado determinados saberes y el presente en el cual se han de cotejar la completitud de dimensiones que interactúan en torno al saber.

“La aceleración es fruto del hecho de que la verdad de la que hemos partido encuentra una estructura aerodinámica fantástica, se pone, por así decirlo, en posición oval: asume la forma de un duelo, vinilo contra descarga, analógico contra digital, Viejo Mundo contra Nuevo Mundo”. (Baricco, 2019, p. 297-298)

Esto supone para muchos docentes el gran desafío de conciliar, al menos, tres aspectos nodales: a) la exigencia teórica, b) la referencia al mundo y c) la transmisión virtualizada del saber en un espacio desprovisto de la materialidad ontológica y óptica del tiempo y el espacio. El estrecho vínculo entre el capitalismo y la aceleración social queda evidenciado y exacerbado en la experiencia temporal y espacial actual que atraviesa al campo educativo. “Las redes sociales fortalecen masivamente esta imposición de la comunicación, que en definitiva se desprende de la lógica del capital. Más comunicación significa más capital. El círculo acelerado de comunicación e información conduce al círculo acelerado del capital”. (Hun, 2014, p. 41).

En este caso, la escuela se ve afectada por una suerte de burocratización donde la actividad diaria se ve mantenida por la realización de tarea y resolución. Las clases, en la modalidad *online*, en general, se encuentran endurecidas en una fórmula: “dar material, asistir a la tarea y juzgar” donde el tiempo de aprendizaje se transforma en algo a ocupar, en un tiempo sin pensamiento situacional (Skliar, 2020). La escuela, en esta reacción, aparece como mecánica, burocrática, administrativa como consecuencia de factores como la falta de humanidad al delegar decisiones y opiniones, la escasez de intercambios dialógicos asentados en la ausencia de artesanía, la conformación de entornos exactos y fríos, etc. Esta situación trae aparejado un sentido común centrado en el individuo, como así también de comunidades fugaces que nos aleja del nosotros, lo cual se constituye en un problema a la hora de la clase, al momento de las enseñanzas y de los aprendizajes. Sin embargo, este diagnóstico no debe imposibilitarnos el hecho de poner en acto un aprendizaje vital que no rechace la experiencia intersubjetiva e intrasubjetiva (Vigotsky, 2006) como fuente de conocimiento. La sustitución de comunidades educativas por cámaras de eco constituidas por un sistema de información cerrado es dificultosa en tanto no se tienen en cuenta las condiciones de existencia de los sujetos.

2. El acontecimiento en las clases virtuales como condición del desarrollo cognitivo y socioafectivo

El concepto de acontecimiento, en articulación a la concepción del rol docente y de los sujetos de aprendizaje, es -fundamentalmente- consecuencia de una idea: que las posibilidades de los estudiantes en una situación de aprendizaje están abiertas a diversos mundos posibles, por eso se contabilizan como infinitas. Se distingue al sujeto en su condición mortal: atravesado por intereses, normas, etc. No obstante, por otro lado, en este sujeto mortal y débil, encontramos “una capacidad inmanente infinita que en ciertas circunstancias se libera en este sujeto y que, hablando con propiedad, es el sujeto (...) devenir sujeto, a partir del momento en que uno es llevado más allá de sí mismo por el poder del acontecimiento” (Badiou, 2000, p. 15). Un acontecimiento se puede identificar a partir de la situación donde se genera, ya que está vinculado a un estado de cosas determinado. A partir de esta idea, se deduce que un acontecimiento se compone de la situación y de algo nuevo que no se corresponde con ésta. Esto lo muestra como algo que excede la situación en relación a la lengua y a los nombres disponibles o al estado de cosas prescriptas o planificadas, pues los acontecimientos no están aún nombrados. A partir de un acontecimiento, se puede indicar que “algo del pensamiento ha tenido lugar, que antes nunca había tenido lugar, y que en adelante está en común para todos” (Badiou, 2007, p. 59). En el acontecimiento que puede irrumpir en la clase hay una convergencia de los factores de la

situación, una sumatoria, y algo nuevo: un elemento que no está contemplado en los elementos agregados. Hay una estructura de relaciones previstas y la fractura del acontecer es la de lo imprevisto, la de una relación que, hasta el momento, parecía imposible. Por esto mismo, al acontecimiento se le da un carácter desestabilizador, que rompe con lo establecido. Es una fractura de la realidad por donde surge lo imprevisible y desajusta el estado de las cosas. El acontecimiento no pertenece al orden de lo planeado para la clase, es extraño, se presenta como novedad, como excepcionalidad. El mismo se define como “algo que surge. Y lo hace en una estructura, que atraviesa una estructura, pero no es un efecto de ella” (Badiou, 2000, p. 13). Cuando reflexionamos sobre el concepto de sujeto de aprendizaje, se hace necesario pensar la estructura, pero también aparece algo nuevo, “una especie de suplemento que surge al azar y al cual yo le doy el nombre de acontecimiento” (Badiou, 2000, p. 13). A partir de esta definición, el docente, el sujeto del aprendizaje y la clase se piensan considerando distintos elementos: por un lado, una operación compleja que supone la estructura de la situación y, a su vez, tiene como posible una ruptura en esa estructura. El sujeto será también definido como la fidelidad a esa ruptura, el acontecimiento es una novedad en la situación a la cual el sujeto será fiel.

3. La redefinición de espacialidad y sus intersticios éticos en entornos virtuales de aprendizaje

La cuestión de la espacialidad implica una reflexión sobre lo humano, dado que la existencia del hombre puede ser pensada a partir de esta dimensión y, a su vez, no puede serlo sin ésta. Son varias las preguntas que nos interpelan y exigen repensar las formas en que conceptualizamos este término. Ahora, ¿cómo dimensionamos la espacialidad humana? ¿Se establece de una manera lineal donde el otro se relaciona en forma única? ¿O es una circularidad donde el otro vuelve a donde se le ha asignado? ¿Un espacio multihomogéneo, multicultural? Son diversas las acepciones que se utilizan para definir y distinguir la noción de espacialidad: colonialidad, homogeneidad, mismidad, diferencia; pero nos concentraremos aquí en considerar el espacio como un lugar donde el acontecimiento puede darse, donde lo inclasificable, lo irreductible, es capaz de emerger y puede ser pensado y estudiado en el marco de esa irrupción.

La espacialidad se ha ordenado a partir de las categorías de lo mismo y lo otro, pero esta configuración habitual, en el campo educativo, se halla trastocada, desordenada, atravesada, porque el otro irrumpe y confunde el espacio de lo mismo. La categoría de lo mismo era absoluta, ordenada y coherente (Skliar, 2002). Así es como configuraba un mapa que hoy se perdió. Sus indicaciones no permanecen:

“Antes éramos como flechas apuntando hacia la mismidad, ahora esas flechas se curvan preguntándose, abrumadas y perplejas, acerca de las direcciones a tomar. Saben, sabemos, que ya no indican, que ya no indicamos, para nosotros mismos: ¿Somos, entonces indicaciones para el sentido de los “otros”? (Skliar, 2002, p. 87)

Esa espacialidad que antes determinaba los hábitos es descripta bajo una dinámica donde la mismidad se sitúa en el centro de la escena y aquello que excluye hacia la periferia es identificado como marginal. La mismidad, bajo ese semblante central, vigilia, controla y castiga lo “otro” y, así, establece el contraste con su categoría: “las bondades y la perfección de su centralidad” (Skliar, 2002, p. 88). Esta es la dinámica que se ha perdido en las clases con entornos virtuales en este tiempo de pandemia. Carlos Skliar indica, aún para escenarios de encuentro, que hay “una multiplicación repetitiva del yo, condescendiente y austera, que sólo intenta generar mayor ambigüedad, quitarle la respiración al otro y provocar aún mayores limitaciones en su espacialidad” (Skliar, 2002, p.90).

La apertura a una práctica de la enseñanza que valore los acontecimientos que puedan acaecer en una clase se torna imprescindible si pensamos en las categorías cognitivas hermenéuticas de los estudiantes a partir de sus narraciones subjetivas.

“Así, tanto la memoria individual como la memoria colectiva necesitan sujetos, argumentos, etapas, desenlaces. O dicho con otras palabras, la memoria es una *narración* que no se produce en el vacío. En su configuración narrativa, la memoria nos afecta, no nos deja igual, y por eso la memoria crea identidad, ilumina, esclarece, pero también deconstruye y rompe esquemas”. (Bárcena, Mélich, 2014, p. 37)

Todo acontecimiento se encuentra atravesado por dos categorías: el tiempo y el espacio, que convergen al unísono al momento de su irrupción y manifestación en la esfera (privada o pública) en la que los sujetos llevan a cabo su reproducción y producción material, social y cultural. La imbricación de estas tres categorías pone en jaque las doctrinas de resolución tecnocrática de las clases escolares y de la vida, ya que aluden a la mera abstracción y descontextualización del saber. Se aspira, entonces, desde esta perspectiva del acontecimiento, a promover la libertad de palabra y la construcción cooperativa del

conocimiento, provocar el pensamiento y la libertad para fomentar el ejercicio de la decisión autónoma. En esta concepción, la enseñanza es un acto político, no es un medio, sino que es libertad subjetiva que, en acto, desde el interior de la situación, trabaja reflexivamente a partir de un acontecimiento que la funda.

Un acontecimiento: Mi señorita

En el inicio de este trabajo hemos afirmado que las prácticas de la enseñanza suponen una invención siempre renovada, como así también que el *clivaje hermenéutico educacional* supone un desafío al momento de la supresión del encuentro presencial en las instituciones educativas habituales.

No obstante, “la obstinación” del trabajo docente sigue presente y no abandona ningún atajo. En este sentido, por algún recoveco de mi vida profesoral, llega a mis manos, en el día del maestro, una canción que se llama “Mi señorita”, la cual es cantada por la *mezzosoprano* argentina Cecilia Pastawski, y cuya letra pertenece a Ida Réboli. De pronto, los recuerdos y una memoria que se activan con la melodía me incitan a compartirla con las alumnas docentes en ejercicio de su profesión que cursan Didáctica. Una remembranza invita a pensar que “la memoria que crea identidad ilumina, esclarece, pero también deconstruye y rompe esquemas” (Bárcena, Mélich, 2014, p. 37) y que esto daría lugar a una reflexión más profunda sobre lo vivido.

Claramente, pudimos advertir en la cátedra ese momento de ruptura al escuchar la música entre todos, al recuperar la solidez de los sentimientos, la variación de los significados. Al respecto, Mendivil (2016) dirá que las emociones son un campo de lucha por definir la tensión entre lo que se quiere decir y lo que se entiende, entre la intención y la interpretación. Algo nos unía en ese instante y, después de escucharla, las respuestas de las alumnas fueron contundentes: amor, apertura, motivación y pasión.

Con el transcurso de las horas y los días, esto comenzó a sentirse como un acontecimiento, repensamos la estructura de lo que habíamos propuesto y ahí observamos que emergió algo nuevo, una especie de suplemento que surge al azar y al cual Badiou (2000) le da el nombre de “acontecimiento”. Una fractura de la realidad, algo no pensado ni planificado que pone en jaque las teorías de resolución tecnocrática de las clases escolares. De este modo, se dio lugar a los solapamientos que se tejen, a los desplazamientos, en este caso, el de la poética en la clase. Lo acontecido despertó el amor por la música, por el mundo, por la infancia y tiene que ver -como dice Larrosa (2018)- con el modo en que recibimos a los nuevos en este mundo, con cómo ese amor se encarna en nuestro oficio. Algo no planificado, pero sí algo reinventado y del orden de la artesanía deviniendo otra clase y comprendiendo que es una permanencia mutante, justamente, para dar lugar a otros acontecimientos que pudieran irrumpir.

Para seguir pensando

Sobre el final de esta primera parte de la experiencia vivida en la clase de Didáctica para profesores en ejercicio de su profesión, nos preguntamos si el formato del aula tradicional puede extinguirse al poder convivir ahora con formatos que ya existían, pero que estaban soterrados. Convocar a otro docente, analizar un documental en la clase tradicional también existían antes de la pandemia; aquí, la novedad fue que también pudo haber transferencia, que también pudo haber emoción junto al conocimiento. Que el uso de la tecnología es un recurso -por ahora- indispensable, pero que puede seguir siendo usado en la post-pandemia con la tranquilidad de seguir inspirando a los alumnos para vivir lo no reglado, lo no normado, deconstruyendo el sentido común, en diversas espacialidades y temporalidades.

Que la erótica del conocimiento, el amor y el deseo de saber -tan bastardeado en el aula de los últimos tiempos-, puede ser recuperada, por ejemplo, cuando le hacemos lugar al otro que irrumpe y esa irrupción se convierte en el deseo de los estudiantes. En el aula, el poder real es de ellos. En esta experiencia estamos formando, no en el sentido de formatear -según un modelo lineal- a los “sin luz” (según las raíces etimológicas de la palabra alumno), sino en el sentido emancipador, ligado a la desajenación de los sujetos. La tecnología nos está ayudando a probar formas, espacios y tiempos que antes nos causaban cierta duda, de alguna manera habilitan el desplazamiento de la mismidad hacia la otredad.

Finalmente, entendemos que, si aquello que caracteriza a estos sujetos son los sentimientos y pensamientos, la capacidad y potencia del acontecimiento y la apertura ante su manifestación, ayudan a producir una novedad radical en las categorías cognitivas de los sujetos.

Referencias:

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Bs. As. Paidós.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Badiou, A. (2007). *Manifiesto por la filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Badiou, A. (2007). *¿Se puede pensar la política?* Buenos Aires: Nueva Visión.
- Badiou, A. (2000). Presentación de la edición en castellano de *El ser y el acontecimiento* en: *Acontecimiento, Revista para pensar la política*. Buenos Aires.
- Bárcena, F y Mélich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Baricco, A. (2019). *The game*. Barcelona: Anagrama.
- Boggino, N. y Barés, E. (2016). Deconstrucción y análisis de la evaluación a partir de dimensiones complementarias. En *Cómo evaluar desde el paradigma de la complejidad. Pensar de nuevo la evaluación en el campo educativo*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Bordignon et al. (2020). *Exploración de las estrategias de aprendizaje tecnosocial entre los y las jóvenes ingresantes a la educación superior. El caso UNIPE - UNPAZ – UNSAM*. Recuperado de: <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/08/BordignonyOtros-PropuestaEducativa53.pdf>.
- Collebechi, M. E. y Gobato F. (comp.) (2017). *Formar en el horizonte digital*. Universidad Nacional de Quilmes. Libro digital. Fecha de consulta: 10 de octubre, 2020.
- De Certau, M. (1980). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. México.
- Han, B. (2014). *En el enjambre*. España: Herder.
- Lenhart, A. (2015). *Teens, Social Media & Technology Overview 2015*. Pew Research Center. Recuperado el 12 de octubre, 2020, de: <http://www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/>.
- Larrosa, J. (2018). *P de profesor*. Bs. As.: Noveduc.
- Madden, M., Lenhart, A., Cortesi, S., Gasser, U., Duggan, M., Smith, A. y Beaton, M. (2013). *Teens on Facebook: What They Share with Friends*. Pew Research Center. Washington D.C. Recuperado el 9 de octubre, 2020, de: <http://www.pewresearch.org/2013/05/21/teens-on-facebook/>.
- Mendivil, J. (2016). *En contra de la música: herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas*. Bs. As.: Gourmet Musical.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.
- Rainie, L. (2014). *13 Things to Know about Teens and Technology*. 29th Annual ACT Enrollment Planners Conference. Pew Research Center. Washington D.C. Recuperado el 1 de octubre, 2020 de: <http://www.pewinternet.org/2014/07/23/13-things-to-know-about-teens-and-technology/>.
- Skliar, C. (2019). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2020). *Volver a la escuela va a ser complicado por cómo están chicos y educadores*. Entrevistado por Mariana Yaccar. *Página 12*. Recuperado el 4 de octubre, 2020, de: <https://www.pagina12.com.ar/275284-carlos-skliar-volver-a-la-escuela-va-a-ser-complicado-por-co>.